

Anna Niżegorodcew

Uniwerytet Jagielloński, Kraków

DWIE TRADYCJE BADAWCZE W JĘZYKOZNAWSTWIE STOSOWANYM DOTYCZĄCYM JĘZYKA DRUGIEGO

Two research traditions in L2 applied linguistics

The present paper presents two theoretical and research traditions concerning second language acquisition and use: psycholinguistic and sociocultural ones. It provides a historical overview of the field of psycholinguistics and second language acquisition studies since the 1950s with its more recent critique from the representatives of the sociocultural developments in second language theory. The quantitative and qualitative research approaches in contemporary L2 applied linguistics studies are illustrated with a recent study of the acculturation process of Polish immigrants in the United Kingdom done by an MA student.

1. Wstęp

Językoznawstwo stosowane dotyczące języka drugiego jest nauką interdyscyplinarną, to znaczy czerpie z kilku źródeł wiedzy, zwłaszcza z językoznawstwa, psychologii, socjologii, pedagogiki i nauk o komunikacji. Dotyczy uczenia się, nauczania i użycia *drugiego języka*. Przez *drugą język* rozumie się obecnie jakikolwiek język, który nie jest językiem pierwszym (ojczystym, rodzimym).

Sam termin *językoznawstwo stosowane dotyczące języka drugiego* jest zbyt wąski, aby ogarnąć nim całą złożoną dziedzinę nauki dotyczącą badań nie tylko w klasie szkolnej, lecz także w komunikacji naturalnej. Dziedzinę tę wyróżnia dzisiaj właściwie jedynie *drugą język* – przedmiot badań. Używam tego terminu ze względu na jego długoletnie zakorzenienie w nauce, zwłaszcza w tradycji brytyjskiej (por. tytuł znanego czasopisma naukowego wydawanego przez Oxford University Press – *Applied Linguistics*). Pokrewnymi terminami są: *psycholingwistyka języka drugiego*

(ang. *second language psycholinguistics*), *studia nad interjęzykiem* (ang. *interlanguage studies*) i *studia nad przyswajaniem języka drugiego* (ang. *studies in second language acquisition*).

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie dwóch tradycji badawczych językoznawstwa stosowanego: *psycholingwistycznej* i *socjokulturowej*. Każde z tych podejść badawczych inaczej rozumie procesy przyswajania i uczenia się języka. Zgodnie z tradycją psycholingwistyczną, przyswajanie i uczenie się języka zachodzi w umyśle ludzkim, a wszystko co jest na zewnątrz umysłu, czyli wpływ środowiska na procesy uczenia się, ma drugorzędne znaczenie dla samych procesów kognitywnych. Według tradycji socjokulturowej, języka drugiego uczy się zawsze w określonym kontekście środowiskowym, który wywiera zasadniczy wpływ na wewnętrzne procesy kognitywne.

Badania naukowe w językoznawstwie stosowanym można również podzielić na badania *ilościowe* i *jakościowe*. W pierwszym typie badań liczymy np. użycie danych słów w tekstach i wypowiedziach ustnych uczących się języka drugiego. Następnie interpretujemy na przykład ich rzadsze występowanie w stosunku do występowania w porównywalnej grupie użytkowników języka pierwszego jako niekompletną znajomość słownictwa języka drugiego. W drugim typie badań opisujemy na przykład sposoby manifestowania swojej tożsamości przez uczących się języka drugiego w dyskursie i próbujemy je wyjaśnić, porównując je do sposobów manifestowania swojej tożsamości w dyskursie w języku pierwszym. W drugim typie badań nie jest istotna liczba występujących przypadków, lecz samo pojawienie się pewnych zwrotów w wypowiedziach osoby uczącej się języka drugiego. Co za tym idzie, o ile badania ilościowe opierają się na korpusach, danych i metodach statystycznych, o tyle badania jakościowe skupiają się na przykładowym materiale, na którym przeprowadza się pogłębioną analizę formalną i/lub funkcjonalną. Pierwsze podejście (ilościowe) jest bardziej charakterystyczne dla nauk społecznych, np. psychologii i socjologii, drugie – dla językoznawstwa kognitywnego, kulturoznawstwa, analizy konwersacyjnej i analizy dyskursu. Oba są uprawnione w językoznawstwie stosowanym dotyczącym języka drugiego.

W dalszej części artykułu przedstawiam tło historyczne omawianych badań, a następnie ich zastosowanie w klasie szkolnej. W końcowej części podaję przykład studenckiej pracy badawczej w ramach pracy magisterskiej, opartej na podejściu socjokulturowym i wykorzystującej mieszane metody badawcze – ilościową i jakościową.

2. Rys historyczny: od lat 50. XX wieku do dzisiaj

Jak powiedziałam powyżej, termin *językoznawstwo stosowane dotyczące języka drugiego* dotyczy złożonego pojęcia, którego zakres ewoluował podczas swojej nie tak długiej zresztą historii. Aby ukazać rozwój tego pojęcia i jego obecne dwa nurty badawcze, należy cofnąć się do lat 50-tych i 60-tych XX wieku. Dokonała się wówczas prawdziwa rewolucja w teorii językoznawczej, mająca swoje główne źródło w przełomowych pracach Chomsky'ego (1957, 1959, 1965, 1968) oraz w powstaniu nowej gałęzi nauki – psycholingwistyki (por. Kurcz 1976). Zwró-

cono uwagę na umysł ludzki, w którym zachodzą procesy kognitywne związane z procesami językowymi. Paradoksalnie, rewolucja w językoznawstwie oznaczała między innymi odejście od behawiorystycznego zainteresowania jedynie zachowaniem językowym, które można obserwować bezpośrednio, czyli od ugruntowanej behawiorystycznej tradycji ilościowych badań psychologicznych, w kierunku rozumowania językoznawczego, wywodzącego ogólną zasadę przyswajania języka z jednostkowej intuicji rodzimego użytkownika języka. Sam Chomsky nie interesował się zresztą językiem drugim. Z naszej obecnej perspektywy, poszukującej źródeł dwóch nurtów badawczych językoznawstwa stosowanego dotyczącego języka drugiego: psycholingwistycznego i socjokulturowego, wydanie w roku 1954 przez Osgooda i Sebeoka tomu zatytułowanego *Psycholinguistics: A survey of theory and research problems* (Osgood i Sebeok 1954) można przyjąć za moment inicjujący jeden z tych nurtów – nurt psycholingwistyczny, który do dziś jest uznawany, nawet przez swoich oponentów, za główny nurt badań.

Wydana w 1983 roku monografia Hatch *Psycholinguistics: A second language perspective* (Hatch 1983) przyjmuje już perspektywę języka drugiego i definiuje zakres nowej gałęzi nauki jako poświęconej rozumieniu, produkowaniu i przyswajaniu drugiego języka. Autorka postrzega pewną dwoistość nowej gałęzi nauki, co do której oczekiwania językoznawców i psychologów różnią się – językoznawcy szukają w niej psychologicznego wyjaśnienia reguł lingwistycznych, natomiast psychologowie lepszego zrozumienia procesów kognitywnych związanych z rozumieniem, produkcją i przyswajaniem języka drugiego. Jednakże owa dwoistość, zdaniem Hatch, nie uniemożliwia współpracy badawczej, bowiem metody pracy językoznawców i psychologów wzajemnie się uzupełniają. Z punktu widzenia przedmiotu badań łączy je to, że obie zainteresowane grupy naukowców skupiają się na ludzkim umyśle i na procesach kognitywnych zachodzących w umyśle, nie wiążąc tych procesów z szerszym socjokulturowym kontekstem rozumienia, produkcji i przyswajania języka drugiego.

Drugi, socjokulturowy nurt badawczy pojawił się znacznie później, za przyczyną debaty w czasopiśmie *Modern Language Journal*, zainicjowanej w 1997 roku przez Firtha i Wagnera w ich programowym artykule „On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research” (Firth i Wagner 1997). Aby uchwycić zasadniczą różnicę pomiędzy podejściem psycholingwistycznym a podejściem socjokulturowym do badania rozumienia, produkcji i przyswajania języka drugiego, a także do jego nauczania, należy wspomnieć o stopniowym zastępowaniu terminu *psycholingwistyka języka drugiego* terminem *przyswajanie języka drugiego*, w języku angielskim *second language acquisition* (por. tytuł znanego czasopisma naukowego wydawanego przez Cambridge University Press – *Studies in Second Language Acquisition*).

Pierwszą gałęzią badań nad przyswajaniem języka drugiego były studia nad interjęzykiem (ang. *interlanguage studies*), zainspirowane teorią błędów językowych i ich analizą (ang. *error analysis*) (por. Corder 1967). Przedmiotem badań był język ucznia języka drugiego jako odrębny, choć wciąż zmieniający się system

językowy, w którym językoznawcy i nauczyciele języka starali się wyodrębnić charakterystyczne cechy. Na przykład *fosylizacja*, tzn. nieosiąganie poziomu poprawności rodzimych użytkowników języka przez uczących się tego języka, została uznana za jedną z głównych cech interjęzyka. Selinker (1972) zarysował teoretyczny model pięciu procesów leżących u podstaw powstawania interjęzyka, tj. transferu językowego z języka pierwszego, transferu uczenia się, nadmiernego uogólniania reguł języka drugiego, strategii uczenia się języka drugiego i strategii komunikacji. Metodą badawczą była analiza błędów popełnianych przez uczących się języka drugiego.

Należy zauważyć, że studia nad interjęzykiem łączyły psycholingwistyczne zainteresowanie językiem jako produkcją językową ucznia z próbą wyjaśniania procesów kognitywnych leżących u podstaw tej produkcji. Były one również wciąż silnie związane z psycholingwistycznym podejściem do procesów rozumienia i produkcji językowej w trakcie przyswajania języka. Były więc one interesujące dla osób zajmujących się zawodowo nauczaniem języka drugiego czyli nauczycieli. Jednym z pierwszych przykładów badań opartych na metodologii studiów nad interjęzykiem była praca Duskovej „On sources of errors in foreign language learning” (Duskova 1969).

Przez pewien czas (koniec lat 60-tych i lata 70-te) termin *studia nad interjęzykiem* współlistniał z terminem *studia nad przyswajaniem języka drugiego*. Jednakże później, zwłaszcza w latach 80-tych i 90-tych, ten drugi termin jako termin ogólny zastąpił pierwszy, odnosząc się do jakichkolwiek badań związanych z językiem drugim. Jak przyznaje Ellis w swej obszernej monografii na temat tej dziedziny *The study of second language acquisition*, „badania nad przyswajaniem języka drugiego stały się dość amorficzną dziedziną badań, której granice są elastyczne” (Ellis 1994: 2) (tłumaczenie autorki). Obejmuje ona właściwie całość zagadnień związanych z językiem drugim, również cechy indywidualne uczących się języka drugiego i zjawisko dwujęzyczności.

Innym zjawiskiem zaobserwowanym przez Ellisa w badaniach nad przyswajaniem języka drugiego w latach 80-tych i 90-tych, był większy wpływ teorii językoznawczych na te badania, zwłaszcza teorii gramatyki uniwersalnej Chomsky’ego, aniżeli w początkowym okresie studiów nad interjęzykiem, gdy przeważały prace eksploracyjne, a interpretacja danych językowych następowała dopiero po ich zebraniu. Wydaje się, że teoretyczne podejście do badań dotyczących języka drugiego, oparte na gramatyce uniwersalnej w jakimś stopniu przyczyniło się do poszukiwania przez część badaczy o bardziej empirycznej i dydaktycznej orientacji, wśród których nauczyciele języków nierodzimych stanowili zapewne większość, innych teoretycznych rozwiązań, które mogliby zastosować w badaniach nad przyswajaniem i nauczaniem języka drugiego w klasie szkolnej.

Wśród teorii przyswajania języka drugiego, paradoksalnie, wielką popularność wśród dydaktyków zyskała teoria Krashena, która podkreślała podświadome procesy przyswajania języka drugiego, marginalną rolę przypisując świadomemu uczeniu się (Krashen 1981). Była ona jednakże intuicyjnie przekonywu-

jąca, tłumacząc skomplikowane procesy kognitywne i afektywne w sposób prosty, przy pomocy kilku hipotez: hipotezy przyswajania i uczenia się języka, hipotezy działania monitora, hipotezy filtra afektywnego, hipotezy naturalnej kolejności przyswajania i hipotezy zrozumiałych danych wejściowych.

Inną teorią, która wywarła wielki wpływ na bardziej praktycznie zorientowanych badaczy, była teoria interakcyjna Longa, która w początkowej wersji wiązała w sposób przyczynowo-skutkowy modyfikacje dyskursu interakcyjnego z przyswajaniem języka drugiego (Long 1983). Okazało się jednak przy zastosowaniu tej teorii do badań dotyczących przyswajania języka drugiego w klasie szkolnej, że Long fałszywie utożsamiał rozumienie języka z przyswajaniem języka. To, że uczeń potrafi zrozumieć poprzez zmodyfikowany dyskurs ogólne znaczenie wypowiedzi, nie oznacza, że przyswoił i potrafi użyć właściwych form języka drugiego. Późniejsze podejście tej szkoły myślenia o przyswajaniu języka drugiego nazwano *kognitywnym skupieniem uwagi na formie* (ang. *cognitive focus-on-form*) (Long 1991). Wiązano przyswajanie języka drugiego z nauczaniem tego języka, lecz jedynie w zakresie jednostkowej świadomości ucznia. Próbowano określać warunki uczenia się języka drugiego, w tym rolę danych wejściowych (ang. *input*), traktując jednak język drugi jako system, który z zewnątrz „dostaje się” (przy pomocy nauczyciela, ćwiczeń językowych, interakcji) do wnętrza jednostki i tam ulega przetwarzaniu i przyswojeniu (por. Doughty i Williams 1998). Podejście to zainspirowało również autorkę niniejszego artykułu do zastosowania teorii relewancji do interpretacji zjawiska naprzemiennego skupiania uwagi przez uczniów na treści przekazu i formie językowej oraz na języku pierwszym i drugim (Niżegorodcew 2007). Przy interpretacji tych zjawisk traktowałam dyskurs interakcyjny w klasie na lekcjach języka angielskiego jako dane wejściowe (ang. *input*), które stają się optymalnie relewante dla uczniów na skutek umiejętnego skupiania ich uwagi przez nauczycieli na treści lub na formie, czy też na języku drugim lub pierwszym. Tak więc nauczany język drugi potraktowałam również jako system, którego każdorazowa interpretacja odbywa się w umyśle ucznia. Z tego względu praca ta należy do psycholingwistycznej tradycji badań w językoznawstwie stosowanym.

Wspomniana powyżej krytyka podejścia psycholingwistycznego miała swoje źródła w uświadomieniu sobie przez część środowiska językoznawców stosowanych, w tym nauczycieli języka drugiego, zmian zachodzących w rzeczywistości. Wydaje się, że nauczanie języka drugiego w klasie szkolnej, w sztucznych warunkach użycia języka, może w dużym stopniu abstrahować od kontekstu, w którym używa się języka drugiego w rzeczywistości. Natomiast rosnąca mobilność ludzi, zjawisko masowej imigracji ludzi z innych kultur posługujących się różnymi językami rodzimymi oraz przyznanie im prawa do zachowywania swojej odrębności kulturowej i językowej, posługiwanie się wieloma językami, w tym językami międzynarodowej komunikacji, zwłaszcza językiem angielskim przez użytkowników różnych języków rodzimych, wreszcie w perspektywie europejskiej – polityka językowa Unii Europejskiej, stworzyły socjokulturowe warunki do sprzeciwu wobec

psycholingwistycznego modelu przyswajania języka jako procesu kognitywnego, ograniczonego do umysłu ucznia.

Myśl o powiązaniu procesu przyswajania języka drugiego z jego społecznym podłożem została przedstawiona w latach 70-tych i 80-tych przez Schumanna i Andersena jako teoria akulturacji i powstawania języków *pidgin* i *creole* (por. Schumann 1978; Andersen 1983). Dotyczyła posługiwania się uproszczonymi językami w warunkach naturalnych w odniesieniu do społeczności żyjących w krajach języka drugiego. Stopień przyswojenia norm języka drugiego jest przyrównywany w tej teorii do stopnia zaniku dystansu społecznego i psychologicznego pomiędzy społecznością posługującą się językami *pidgin* i *creole* a językiem drugim. Zdaniem McLaughlina (1987) teoria ta nie odnosi się do nauczania języka drugiego w klasie szkolnej. Niemniej, uproszczony język, którym posługują się uczniowie, szczególnie przy nauczaniu bez poprawiania błędów, ukierunkowanym jedynie na rozwój płynności językowej, ma wiele cech języków *pidgin* i *creole*.

Teoria akulturacji kładła nacisk na procesy językowe w grupach społecznych. Można więc zaklasyfikować ją jako teorię *makrosocjolingwistyczną*. Natomiast nie odnosiła się do indywidualnych uczniów w perspektywie *mikrosocjolingwistycznej*, biorącej pod uwagę ich osobistą tożsamość kształtującą się w stosunku do ludzi posługujących się językiem drugim. Ta właśnie perspektywa została przywołana przez Firtha i Wagnera (1997) w ich sprzeciwie przeciwko jedynie psycholingwistycznemu traktowaniu procesów przyswajania języka drugiego, na korzyść spostrzegania całej złożonej rzeczywistości socjokulturowej związanej z przyswajaniem, nauczaniem i posługiwaniem się językiem drugim. Szczególnie dotyczy to języków drugich, które stały się językami międzynarodowej komunikacji, przede wszystkim języka angielskiego, który jest obecnie używany na świecie przez większą liczbę ludzi mówiących nim jako językiem drugim, aniżeli językiem rodzimym. Znajomość języka angielskiego umożliwi im udział w dyskursie międzynarodowym (zwłaszcza przy pomocy Internetu), co wpływa bezpośrednio na ich tożsamość. Kompetencja komunikacyjna w języku drugim stwarza nową grupową tożsamość – ludzi posługujących się językiem drugim, na przykład językiem angielskim.

W swoim artykule przeglądowym Zuengler i Miller (2006) twierdzą, że podejście socjokulturowe i podejście kognitywne (psycholingwistyczne) nie dają się ze sobą pogodzić, ponieważ zajmują się czymś innym, podejście psycholingwistyczne – procesem przyswajania kompetencji językowej języka drugiego, a podejście socjokulturowe – procesem stawania się członkiem społeczności języka drugiego. Jak można zauważyć, podejście psycholingwistyczne jest bliższe samemu systemowi języka, natomiast podejście socjokulturowe wychodzi poza ramy języka i obejmuje również komunikację niewerbalną, przyswajanie wzorców zachowań werbalnych i niewerbalnych i przede wszystkim, funkcje języka w regulacji zachowań ludzkich.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można powiedzieć, że odmienne traktowanie procesu przyswajania języka w obu tradycjach badawczych wpływać

może na wyraźne rozgraniczanie projektów badawczych na psycholingwistyczne lub socjokulturowe, albo też próby powiązania obu tradycji. Tych ostatnich jest jednak niewiele (por. Block 2003). Przeważają prace wyraźnie zróżnicowane, zgodne z metaforą Gass (1998), że pomarańcze nie są jabłkami i odwrotnie.

3. Przykłady zróżnicowanych podejść badawczych w badaniach językoznawców stosowanych w Polsce i próby ich integracji

Badania klasy szkolnej podejmowane przez językoznawców stosowanych związane z tradycją psycholingwistyczną czerpią zarówno z psychologii poznawczej, bardziej skupionej na ogólnych prawidłowościach działania procesów poznawczych, w tym języka drugiego (por. Skehan 1998), jak też z teorii różnic indywidualnych, poszukującej cech wyróżniających poszczególne typy ludzi, w tym w posługiwaniu się językiem drugim i dążącej do obiektywnego pomiaru tych cech (por. McNamara 1996). Tradycja psycholingwistyczna w projektach badawczych realizowanych w Polsce wykorzystuje zarówno badania ilościowe, np. w analizie błędów (Arabski 1979), strategiach komunikacji (Niżegorodcew 1991), strategiach uczenia się (Michońska-Stadnik 1996) lub przyswajania form gramatycznych (Pawlak 2006), jak i badania jakościowe, np. w analizie dyskursu na lekcji języka drugiego (Majer 2003; Niżegorodcew 2007).

Tradycja socjokulturowa ma stosunkowo krótką historię i czerpie zarówno z socjolingwistycznej teorii Wygotskiego z lat 30-tych XX, jak i z antropologii, etnografii komunikacji i pedagogiki krytycznej. Rozwój języka drugiego zgodnie z twierdzeniami teorii socjokulturowej oznacza identyfikację z grupą posługującą się danym językiem i przyjęcie jej norm językowych i behawioralnych (por. Lantolf i Thorne 2006). Identyfikację z grupą bada się zarówno przy pomocy metod ilościowych, np. kwestionariuszy postaw, jak i jakościowych, np. poprzez analizę dyskursu. Metodą, która zyskała dużą popularność wśród zwolenników podejścia socjokulturowego jest analiza konwersacji, choć nie brakuje również głosów wyrażających wątpliwość wobec tej metody w badaniach dotyczących przyswajania języka drugiego (Larsen-Freeman 2004). Metoda ta dąży do odkrycia głębszego znaczenia rozmowy na podstawie doświadczenia jej uczestników i kontekstu sytuacyjnego (Nowicka 2009). W klasie szkolnej na lekcji języka drugiego, szczególnie w trakcie ćwiczeń poświęconych płynności językowej, można zaobserwować pewne wzorce konwersacyjne charakterystyczne dla rozmowy naturalnej, jak również dla tzw. *pseudo-komunikacji*, szczególnie wtedy, gdy uczniowie mają odgrywać zadane, nieznanne sobie role (Niżegorodcew 2002). Rozmowy w klasie przebiegają więc na kilku poziomach, w zależności od aktualnej identyfikacji uczestników rozmowy. Na przykład uczeń w dialogu z kolegą lub koleżanką odgrywa rolę osoby nieznaną, która zapytana podaje swój adres, czego dotyczy ćwiczenie w mówieniu. Jednakże ten sam uczeń może również traktować ćwiczenie w mówieniu jako rzeczywistą rozmowę i na pytanie o adres, odpowiedzieć: „Przecież znasz mój

adres”. Tego rodzaju uwagi najczęściej robione są w języku rodzimym, mimowolnie zaznaczając przejście na inny poziom konwersacji.

Wydaje się, że podejście socjokulturowe odkrywa ciekawe i nieznanne aspekty przyswajania języka drugiego, chociaż nie jest ono w stanie wytłumaczyć całości tego procesu. W dwóch podejściach badawczych możemy odkryć paralele do rozszerzającej się definicji kompetencji komunikacyjnej. Możemy widzieć podejście psycholingwistyczne jako badanie kompetencji językowej i strategicznej, a podejście socjokulturowe jako badanie kompetencji socjolingwistycznej i kompetencji dyskursu. Dopiero oba te podejścia mogą ogarnąć całość skomplikowanego zjawiska, jakim jest kompetencja komunikacyjna w języku drugim. Obie tradycje badawcze można również integrować w badaniach klasy szkolnej, łącząc badania ilościowe z jakościowymi. Takie mieszane podejście popiera szereg językoznawców stosowanych, żeby wymienić Allwrighta i Bailey (1991) i Dörnyei’a (2007). Ten ostatni twierdzi, że: „w rozumieniu oddziaływania złożonych środowisk – takich jak klasy szkolne – pomagają mieszane metody badawcze, ponieważ połączenie szeregu strategii badawczych może rozszerzyć zakres badawczy i umożliwić badaczowi wyciągnięcie pogłębionych wniosków” (Dörnyei 2007: 186) (tłumaczenie autorki).

Przykładem projektu badawczego, w którym autorka pod moim kierunkiem połączyła badania ilościowe i jakościowe, a ich wyniki zinterpretowała na podstawie podejścia socjokulturowego jest praca magisterska Smagiel (2008). Badanie to nie dotyczyło bezpośrednio klasy szkolnej, lecz wiązało się z aktualnymi zjawiskami i problemami, z którymi stykają się obecnie polscy językoznawcy stosowani w krajach europejskich. Smagiel skupiła się na problemach związanych z tożsamością ostatniej fali polskich imigrantów w Wielkiej Brytanii (po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku). Teoretyczną podstawą pracy była zmodyfikowana teoria akulturacji Schumanna, w połączeniu z socjokulturowym modelem przyswajania języka drugiego, w tym przypadku języka angielskiego. Autorka zastosowała w swoim badaniu zarówno analizę ilościową, jak i jakościową. Analiza ilościowa służy do prześledzenia zmian postaw, zainteresowań, motywacji do uczenia się języka angielskiego oraz poziomu lęku w grupie 24 młodych polskich imigrantów w Wielkiej Brytanii. Wskaźniki te mierzone są dwukrotnie przy pomocy tego samego narzędzia pomiaru – kwestionariusza opracowanego przez autorkę, po przybyciu grupy osób badanych do Wielkiej Brytanii i po okresie sześciu miesięcy. Wyniki ilościowe wskazują na istotną, pozytywną zmianę we wszystkich mierzonych wskaźnikach. Analiza jakościowa oparta jest na rozmowach i obserwacji uczestniczącej dwojga osób spośród badanej grupy. Celem tej analizy jest prześledzenie socjokulturowych przyczyn różnego przebiegu procesu przyswajania języka angielskiego u osób z podobną znajomością języka drugiego na początku pobytu w Wielkiej Brytanii. Wyniki tej analizy potwierdzają tezę, zgodnie z którą rozwój języka drugiego oznacza nabywanie nowej tożsamości i stawanie się w pewnym stopniu członkiem społeczeństwa posługującego się tym językiem. Zarówno pewne aspekty osobowości, jak i historia życia rzutują na sposób i efektywność przyswajania języka drugiego.

4. Wnioski

Z powyższej dyskusji można, moim zdaniem, wyciągnąć następujące wnioski. Po pierwsze, dziedzina badawcza, jaką jest językoznawstwo stosowane jest bardzo zróżnicowana i istnieją w jej ramach odmienne podejścia badawcze. Po drugie, te odmienne podejścia badawcze oparte są na różnych przesłankach teoretycznych. Po trzecie, odmienne teorie mogą posługiwać się zarówno ilościowymi, jak i jakościowymi metodami badawczymi. I wreszcie, różnorodność podejść teoretycznych i metod badawczych językoznawstwa stosowanego można uważać za zaletę tej dziedziny nauki, której adepci, studenci specjalizacji nauczycielskich, mogą znaleźć różnorodne pola badawcze i odpowiadające im metody badawcze, zgodne ze swoimi zainteresowaniami oraz potrzebami indywidualnymi i społecznymi nauczających i uczniów języka drugiego.

BIBLIOGRAFIA

- Allwright, D. i Bailey, K. 1991. *Focus on the language classroom: An introduction to language classroom research for classroom teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andersen, R. 1983. *Pidginization and creolization as language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Arabski, J. 1979. *Errors as indications of the development of interlanguage*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. 1959. „A review of B. F. Skinner’s *Verbal Behavior*”. *Language* 35. 26-58.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.
- Chomsky, N. 1968. *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Corder, S. 1967. „The significance of learners’ errors”. *International Review of Applied Linguistics* 5. 161-169.
- de Bot, K., Ginsberg, R. i Kramsch, C. (red.). 1991. *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Doughty, C. i Williams, J. (red.). 1998. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duskova, L. 1969. „On sources of errors in foreign language learning”. *International Review of Applied Linguistics* 7. 11-36.
- Firth, A. i Wagner, J. 1997. „On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research”. *Modern Language Journal* 81. 285-300.
- Gass, S. 1998. „Apples and oranges: Or, why apples are not orange and don’t need to be”. *Modern Language Journal* 82. 83-90.
- Hatch, E. 1983. *Psycholinguistics: A second language perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

- Kurcz, I. 1976. *Psycholingwistyka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kusiak, M. (red.). 2009. *Dialogue in foreign language education*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lantolf, J. i Thorne, S. 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. 2004. „CA for SLA? It all depends...”. *Modern Language Journal* 88. 603-607.
- Long, M. H. 1983. „Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers”. *Studies in Second Language Acquisition* 5. 177-193.
- Long, M. H. 1991. „Focus on form: A design feature in language teaching methodology”, w: de Bot, K., Ginsberg, R. i Kramsch, C. (red.). 1991. 39-52.
- Majer, J. 2003. *Interactive discourse in the foreign language classroom*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mańczak-Wohlfeld, E. (red.). 2002. *Proceedings of the tenth annual conference of the Polish Association for the Study of English*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- McNamara, T. 1996. *Measuring second language performance*. London: Longman.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nizegorodcew, A. 1991. *Dyskurs interakcyjny a kompetencja komunikacyjna w języku obcym*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nizegorodcew, A. 2002. „Resisting pseudo-communicative language use”, w: Mańczak-Wohlfeld, E. (red.). 2002. 229-237.
- Nizegorodcew, A. 2007. *Input for instructed L2 learners: The relevance of relevance*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nowicka, A. 2009. „Situated identities and interaction learning”. W Kusiak, M. (red.). 2009. 63-72.
- Osgood, C. i Sebeok, T. 1954. *Psycholinguistics: A survey of theory and research problems*. Bloomington: Indiana University Press.
- Pawlak, M. 2006. *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.
- Selinker, L. 1972. „Interlanguage”. *International Review of Applied Linguistics* 10. 209-231.
- Schumann, J. 1978. *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Smagiel, A. 2008. „The acculturation process of Polish immigrants in the United Kingdom”. Nieopublikowana praca magisterska. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Zuengler, J. i Miller, E. 2006. “Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds?”. *TESOL Quarterly* 40. 35-58.